

LE DÉVELOPPEMENT D'UN REGARD CLINIQUE À TRAVERS UN DISPOSITIF D'ANALYSE DE PRATIQUES

Jean-Marie Weber*

*Université du Luxembourg

Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation (FLSHASE)

Campus Walferdange

Route de Diekirch/B.P. 2

L-7201 Walferdange

jean-marie.weber@uni.lu

Mots –clés : formation initiale des enseignants, clinique psychanalytique, inconscient, transfert

Résumé. Dans l'approche de leur futur métier, les enseignants-stagiaires sont souvent aux prises avec différents fantasmes en ce qui concerne la réalité en classe et la transmission du savoir. Ceci constitue aussi bien un risque de fermeture pour leur désir d'enseigner que pour le désir d'apprendre des élèves. Voilà pourquoi un dispositif d'analyse de pratiques à orientation psychanalytique devrait soutenir les stagiaires à s'ouvrir à l'altérité de l'autre, à savoir se considérer partie prenante dans leur observation et jugement ainsi qu'à subjectiver leur métier d'enseignant. Un travail sur la dynamique transférentielle devrait leur permettre aussi de voir comment le rapport aux demandes des autres, au savoir et à la vérité est en jeu dans la classe. La recherche-action en cours s'intéresse aux effets et limites de ce type de démarche d'analyse de pratiques.

1. Objet et problématique

Dans l'approche de son futur métier, le jeune enseignant-stagiaire est souvent la proie d'un fantasme de maîtrise imaginaire de la réalité en classe et de la transmission du savoir. Or les oublis, retards, refus d'apprendre, agitations, agressions diverses et insolences de la part des élèves constituent le lot presque quotidien de certains stagiaires. Ces situations affectent le jeune novice, elles lui pèsent et certaines finissent par le déstabiliser sérieusement.

Face à ces phénomènes et comme dans d'autres pays, un dispositif d'analyse de pratiques a été mis en place à l'Université du Luxembourg en 2005 dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire. Ceci s'est réalisé grâce aux contacts qu'ont eus les responsables avec les collègues Jean Donnay de l'université Notre-Dame de la Paix de Namur, avec Malika Lemdani de la FPSE de l'Université de Genève et surtout avec Claudine Blanchard-Laville de l'Université Paris Ouest Nanterre. Ce dispositif devrait soutenir les stagiaires pour développer leur capacité d'analyse de leur pratique, pour accéder à une posture réflexive et développer ainsi leur identité professionnelle.

Personnellement j'ai opté au cours des années pour une approche clinique à orientation psychanalytique. Une telle démarche se base sur un cadre épistémologique qui considère le sujet aux prises avec son altérité, son psychisme inconscient tel que Sigmund Freud et Jacques Lacan l'ont découvert et conceptualisé : un sujet qui ne sait pas nécessairement ce qu'il désire vraiment. Cette approche clinique me semblait la mieux à même de rendre compte à travers la singularité et la subjectivité individuelles de la « part énigmatique de la rencontre humaine. » (Olivier Douville, 2006, p. 32).

Je pars donc du fait que le stagiaire dans son métier n'est pas uniquement un sujet conscient, mais aussi un sujet inconscient. Ce travail par ailleurs tient compte de la distinction entre le moi et le sujet barré par le refoulement et entre les dimensions de l'imaginaire, du symbolique et du réel (Lacan). Cela veut dire aussi que le sujet enseignant est considéré dans sa dimension sexuelle et libidinale. En effet, Freud nous rappelait en 1930 dans *Le malaise dans la culture* (1995, p.23) que le travail est d'une grande signification pour l'économie de la libido : « Aucune autre technique pour conduire sa vie ne lie aussi solidement l'individu à la réalité que l'accent mis sur le travail, qui l'insère sûrement tout au moins dans un morceau de la réalité, la communauté humaine. La possibilité de déplacer une forte proportion de composantes libidinales, composantes narcissiques, agressives et même érotiques, sur le travail professionnel et sur les relations humaines qui s'y rattachent, confère à celui-ci une valeur qui ne le cède en rien à son indispensabilité pour chacun aux fins d'affirmer et justifier son existence dans la société. »

Dans notre vie privée comme dans nos activités professionnelles, nous sommes étonnés et parfois même effrayés par ce que les actes manqués, les symptômes, les rêves, les lapsus peuvent être signes de notre désir, de nos fantasmes et de notre charge pulsionnelle. En tant qu'être parlant nous sommes un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit maître dans sa maison. Cela entraîne que les sujets acteurs dans une situation d'action sont divisés entre ce qu'ils prévoient et ce qu'ils font, entre ce qu'ils disent avoir fait et ce qu'ils ont fait, entre ce qu'ils prévoient de faire et ce qu'ils ne peuvent s'empêcher de faire. (Terrisse, 2009, p.24) Voilà pourquoi le désir et la jouissance importent aussi bien que la dimension du cognitif en jeu dans une pratique d'enseignant et constituent en conséquence un objet nécessaire d'analyse.

Dans la logique d'une telle approche, il s'agit de se rendre compte que l'identité personnelle et professionnelle, donc le moi est à articuler avec le sujet de désir. En effet, comment se former et assimiler de nouveaux signifiants, si le désir ne peut être sollicité pour aller au-delà des savoirs convenus et des représentations sur le métier d'enseignant qui constituent les appuis identitaires d'un stagiaire ? (Guy De Villers, 1999, p. 95) Cette distinction entre sujet et moi, permet de mieux comprendre pourquoi certains stagiaires résistent à tout apprentissage qui amènerait du changement, tandis que d'autres n'acceptent que ce qui renforce leurs représentations déjà en place et pourquoi il en existe finalement certains qui sont prêts à se risquer et à subjectiver leur pratique grâce à de nouveaux signifiants rencontrés en formation. C'est ainsi que, par exemple, les identifications imaginaires à une conception d'une didactique disciplinaire ou à une approche pédagogique peuvent constituer un véritable écran barrant tout accès à de nouveaux savoirs et idéaux. Se pose donc le défi de soutenir ces stagiaires à développer un savoir-faire pertinent et complexe par rapport aux situations qu'ils vivent en classe. Si ce savoir s'articule à leur désir d'enseigner, il leur fournit une plus-value, et les motive à supporter et chercher à induire certains remaniements y compris d'ordre personnel.

Ma visée pour ce genre de travail en groupe d'analyse de pratiques était d'aider les stagiaires à porter un « regard » clinique sur ce qui marche et ce qui ne marche pas en classe. Il s'agit de les aider à s'ouvrir à l'altérité de l'autre et à ce qui résonne en eux, les rend « mal » à l'aise, les sidère, leur procure une sensation de jouissance, et à aborder ce qu'ils ne comprennent pas dans leurs actes et leur pratique. L'analyse de pratiques devrait amener les stagiaires à savoir se considérer partie prenante dans leur observation et jugement des élèves, à se sensibiliser à la dimension du sujet inconscient en classe et à prendre le risque et la responsabilité de dire, de nommer et de partager ce qui leur pose question. Ceci implique de considérer le transfert inconscient comme ce qui sous-tend la relation pédagogique. L'enseignant-stagiaire est accompagné à se découvrir à une place de sachant et de supposé savoir auquel sont adressés de la part des élèves des messages motivés par la confiance comme par la méfiance ou par l'essai de les déstabiliser. C'est justement dans ce travail sur le transfert que l'analyse clinique devrait permettre au stagiaire de voir comment son rapport au savoir, à la vérité et finalement au réel, est en jeu dans leur relation avec les élèves. La réflexion sur les demandes et attentes dans la salle de classe comme dans le groupe d'analyse de pratique devrait soutenir les novices à prendre une certaine distance vis-à-vis de leurs propres croyances et représentations de toute-puissance et de leurs soumissions aliénantes.

Une telle démarche nécessite naturellement aussi que les formateurs et les chercheurs se considèrent comme impliqués, soumis aux transferts, qu'ils reconnaissent et travaillent ce phénomène afin de faire progresser les novices en formation.

2. Dispositif et corpus étudié

Le dispositif mis en place à Luxembourg s'étend sur environ plus ou moins 20 heures de travail en groupe ; celui-ci est composé de 12 à 15 stagiaires. La démarche clinique s'inscrit aussi bien dans la durée (sur toute une année) comme dans l'alternance entre temps de terrain et temps de formation à l'université. Le processus est marqué par trois temps :

- Un temps d'analyse en groupe ;
- Un temps d'écriture ;
- Un temps d'entretien du stagiaire avec le formateur-chercheur.

Le *temps d'analyse en groupe* inspiré entre autres par les travaux de Patrick Robo (2002) prévoit que chaque stagiaire présente une situation interpellante devant les pairs. Une telle séance est cadrée par les règles de prise de parole et de respect des participants. Elle est délimitée dans le temps et se constitue selon les phases successives suivantes :

- Le stagiaire présente la situation, il formule son questionnement par rapport à son expérience vécue et adresse sa demande sous forme de questionnement au groupe et au formateur-chercheur ;
- Les pairs le questionnent afin de pouvoir mieux situer et comprendre la problématique. Et le protagoniste en question fournit, si possible, les détails demandés,
- Dans un troisième temps, les pairs en recherche émettent des hypothèses par rapport aux déterminants de la situation rapportée, au sens et aux actes en jeu. Ils peuvent y ajouter des hypothèses d'actions. Les différentes hypothèses ne sont pas discutées. Le protagoniste n'intervient pas ; il lui est demandé d'occuper une position d'écoute ;
- C'est à partir de la demande du protagoniste, de son discours et surtout de la place qu'il y occupe, des signifiants mis en circulation par lui et les pairs, que le formateur-chercheur, souligne certains éléments, essaye de faire un retour sur ce qu'il a entendu et ajoute ses propres hypothèses s'il le juge opportun. La qualité de son écoute devrait déjà à elle seule faire travailler le protagoniste ainsi que les autres stagiaires. Le formateur apporte et précise éventuellement des concepts théoriques utiles pour l'analyse de ce genre de situations. Ce n'est que rarement qu'il donne conseil. C'est plutôt au stagiaire de découvrir par lui-même de nouvelles hypothèses concernant sa pratique et de subjectiver ainsi sa trajectoire de formation ;
- En fin de séance, le stagiaire qui a présenté une situation, remercie le groupe et explicite éventuellement ce qu'il retire du travail.

À la suite de ces séances, le stagiaire met *en écriture* la situation travaillée en groupe de pairs ou une autre situation interpellante. Cette écriture devrait lui permettre de réfléchir sur les actes d'enseignements ou éducatifs en question ainsi que de se confronter aux hypothèses et explications des pairs pour dégager éventuellement des changements de posture ou un projet de formation personnelle. C'est ainsi qu'elle met en relation pensées et affects, signifiants anciens et signifiants nouveaux. C'est justement à cause de l'exercice difficile de trouver les mots justes pour exprimer le vécu, qu'on peut parler avec Paul Ricoeur (1985, p. 285) d'une fonction « révélatrice » et « transformante » de l'écriture à l'égard de la pratique.

Sur la base de cet écrit, le formateur rencontre chaque stagiaire pour un *entretien individuel et clinique* d'environ une heure.

3. Questionnement et méthodes de recueil

Vu l'enjeu d'un tel dispositif qui concerne l'entrée dans « un métier de l'humain » (Mireille Cifali), une recherche permanente semble être indiquée. Dans le cadre de cette recherche-action démarrée en 2009 et encore en cours jusqu'en 2011, je me suis posé les questions suivantes :

- Quelles peuvent être les effets et les limites d'une telle démarche auprès des enseignants-stagiaires ?
- Quelles peuvent être les résistances en général et par rapport à une démarche clinique d'orientation psychanalytique, de la part des stagiaires aussi bien que de la part du formateur ?
- Est-ce que la production écrite et l'entretien individuel apportent une plus-value ?
- Quels sont les défis pour le formateur-chercheur au niveau du travail sur les différents transferts en jeu ?
- Quels problèmes épistémologiques se posent en cours de route et restent à travailler ?

La collecte de données se base sur :

- La prise de notes par le formateur - chercheur lors des séances d'analyse des pratiques,
- Les écrits des stagiaires par rapport à la problématique présentée,
- Les notes prises par le formateur-chercheur après l'entretien clinique,
- Les interviews menés à la fin du parcours avec certains stagiaires sur les effets de l'approche clinique.

4. Premiers apports de la démarche de recherche

En me basant sur les interviews menés avec huit stagiaires et mes notes prises lors des trois temps du dispositif, je pense pouvoir formuler quelques premières affirmations.

4.1. Il y a un au-delà des gestes

Selon les avis des stagiaires, « *les séances d'analyse de pratiques ont servi à mieux se comprendre dans ses propres actes et paroles ainsi que les actes et paroles des élèves* ». Les stagiaires se disent étonnés de la « *complexité qu'ils découvrent lorsqu'ils approchent une situation* » et essaient de la réfléchir d'un point de vue clinique. A travers cette démarche d'analyse certains ont justement su (re)-découvrir qu'il leur importe de « *réfléchir au-delà des gestes visibles du métier et de se poser la question "du pourquoi", du sens et de la signification d'un acte et de la pratique d'enseignant* ».

Grâce à l'analyse des différentes situations, « *les questions fondamentales de l'enseignement ont pu être abordées*. » Sans dire le vrai sur le vrai, certains stagiaires affirment avoir compris « *que l'acte, le geste singulier est toujours en lien avec le rapport de l'élève et de l'enseignant aux questions du sens de la vie, de l'identité, du sens de l'école, de la loi, du désir....* ».

Les stagiaires affirment avoir découvert l'importance de se poser la « *question de leur propre rapport au savoir, au savoir disciplinaire, au savoir à enseigner et au savoir inconscient du sujet* », au non-savoir, donc à l'altérité. En effet, comment comprendre les jeunes dans leur rapport au savoir, s'ils ne sont pas « au clair » concernant leur propre désir de savoir et / ou leur passion d'ignorance par exemple ? C'est donc la question de la signification du savoir et la question du lien entre vérité et savoir qui se sont posées implicitement ou explicitement à travers des

questionnements sur la motivation des élèves et le refus des savoirs que les jeunes enseignants voulaient transmettre.

4.2. *L'enseignant est un sujet divisé*

Certains stagiaires affirment avoir appris à « *mettre des mots* » sur le « *pulsionnel* » en classe et sur la « *quête de jouissance* » qui caractérise la vie de l'être humain. Ils ont découvert « *l'ambiguïté qui peut caractériser des paroles et des gestes, aussi bien ceux des élèves que d'eux-mêmes* ».

Certains se sont découverts eux-mêmes dans leur division entre ce qu'il veulent faire et ce qu'ils ont fait dans une situation, entre « *idéaux auxquels ils ont aspiré et ressentiments* », entre la volonté d'être conforme à un modèle et le désir inconscient de se mettre en recherche d'une identité professionnelle propre.

4.3. *L'identité professionnelle qui s'ancre dans le symbolique*

Certains stagiaires ont exprimé leur souffrance d'être coincés entre les attentes des différents acteurs impliqués dans la formation initiale. Des identifications symboliques ont eu lieu aussi bien par rapport aux collègues enseignants, aux formateurs et vis-à-vis des membres du groupe d'analyse des pratiques. Des « *signifiants maîtres* » se sont mis en place et ont eu pour les uns et les autres effet de nomination. C'est ainsi qu'une stagiaire affirmait avoir « *découvert l'importance du statut en tant qu'entrée dans la dimension symbolique du métier d'enseignant et de pouvoir en distinguer la dimension imaginaire du rôle qui implique le moi du sujet.* » Et elle affirme que cette « *distinction entre symbolique et imaginaire, entre idéal-du-moi et moi-idéal, l'aide à se situer dans les interactions et transferts de la part de ses élèves, ainsi qu'à comprendre et à réagir plus adéquatement* ».

Elle se disait mieux dans sa peau dans certaines situations, parce qu'elle ne se voyait plus dans une relation spéculaire, mais se savait dans une relation avant tout symbolique. Elle se comprenait légitimée dans sa « *fonction de transmettre du savoir.* »

Nous voilà au niveau de la « *nomination* », des « *noms – du – père* » (Lacan 2005), des idéaux qui donnent ancrage au stagiaire. Y peut être liée la réflexion de quelqu'un qui considère que « *ce métier constitue une vocation* ». C'est la dimension du désir qui est évoquée ici. Le signifiant *vocation* pourrait bien indiquer que le désir c'est toujours aussi « *le désir de l'Autre* » (Lacan). Et dans ce sens, l'enseignant comme tout un chacun, ne devrait pas se fixer à un objet, à une seule méthode ou une seule technique, mais se laisser appeler continuellement, se laisser orienter par un autre signifiant, interpeller par un autre sujet, finalement par l'impossible de la Vie. (Denis Vasse 2001, p.48)

4.4 *Être enseignant c'est se confronter l'altérité et travailler le manque*

Cette approche a fait découvrir à certains stagiaires l'altérité du jeune en face, sujet de désir et en quête de jouissance, même mortifère par moments. L'un ou l'autre s'est dit plus sensible aux effets des paroles et des gestes. Ils ont vu que la relation à l'élève peut être déterminée par des représentations fortement ancrées dans leur propre vécu d'enfant (Siegfried Bernfeld, Serge Leclaire), quelquefois figées et non réfléchies.

Dans ce sens l'un des stagiaires a travaillé sur une situation où une classe prenait du plaisir à se considérer comme « *une classe poubelle* », ... « *d'autant plus pour l'adresser à un jeune stagiaire facilement déstabilisé par une telle confrontation, incompréhensible pour* » lui. ... « *Une "quête du rien" semblait y régner* » par rapport au savoir scolaire. Dans son écrit, le stagiaire en question, jugeait que cette quête « *relevait d'un véritable besoin qui ne laissait pas de place aux exigences scolaires* ». Une sorte de « *manque du manque* » (Lacan) semblait être mis en jeu par

cette classe. L'enjeu pour le stagiaire était de soutenir ses élèves à passer du « rien » au manque comme « cause de désir » et ceci, entre autres, à travers un travail sur le signifiant « poubelle ».

4.5 L'unidimensionnalité est à remplacer par le maniement de différents discours

Cette confrontation des stagiaires à la recherche de satisfaction de la part des jeunes constitue un des défis majeurs de la formation. Savoir-faire avec la demande des élèves, les considérer dans leur propres désirs et problèmes à faire avec leurs pulsions, cause problème au jeune enseignant. Le stagiaire peut en effet être sous l'illusion de toute puissance en pensant que tout est dans le meilleur des mondes, si ses élèves sont tranquilles et studieux ou que les problèmes se résoudront grâce à toute une batterie de sanctions. Or ils ont pu découvrir que dans la classe d'autres attentes, « *des demandes de reconnaissance et d'amour* » peuvent exister vis-à-vis d'une enseignante « *qui était encore de la même nationalité que les élèves* » et qui peuvent se manifester brutalement à travers la construction d'une pyramide et à l'intérieure de laquelle les élèves ont mis un papier avec la phrase : « *X, pétasse va te faire foutre* ». Là-dessus les stagiaires ont pu se rendre compte que le signifiant « pyramide » dans un cours de mathématiques ne peut être réduit à un seul signifié, mais qu'il est peut être aussi bien lié à d'autres signifiants à l'intérieur d'une chaîne bien singulière. La réponse à de telles situations conflictuelles doit elle aussi être *différenciée et pluri-dimensionnelle*. Cette enseignante « *gravement offensée et surprise par la frustration et l'agressivité qui régnait dans une classe apparemment gentille* » ne peut se limiter au simple comportement de sanctionner. Dans sa réaction, un tel enseignant, confronté au réel, peut d'un côté « *montrer d'avoir être touché, blessé et d'autre part prendre des sanctions* ». Et il peut « *exprimer en même temps aux élèves qu'il les considère en tant qu'adolescents* et justement aussi en tant que « *sujets divisés* ». Elle « *peut prendre une posture d'adulte qui les soutient à vivre les frustrations, des manques et à savoir déplacer leur 'amour' sur un jeune de leur âge* ».

« *Une révolte vis-à-vis de ces jeunes* » peut occuper longuement le psychisme d'un stagiaire. Une telle rencontre avec le réel, avec l'impensable peut éventuellement demander plusieurs temps de travail.

4.6 L'approche méthodologique et groupale donne un cadre sécurisant et fructueux

Selon les stagiaires, la démarche, qui « *a été très structurée* » mais qui favorisait aussi un certain type d'associations libres, donne une « *sécurité, une orientation* » et permet « *une rigueur de travail au groupe* ». La « *confiance et le respect* » nécessaires y régnaient pour qu'un échange puisse s'installer où les « *subjectivités des différents acteurs ont été respectées* ». Le sujet divisé avec ses « *résistances de parler, les lapsus, les oublis étaient comprises et acceptées et en partie interprétées* ». Par moments, les membres du groupe semblaient prendre « *vraiment plaisir* » à travailler sur une situation-problème. Selon les affirmations des stagiaires, ce setting « *a rendu possible une dynamique propice à une mise en recherche dans le groupe ainsi qu'une autonomie croissante dans la formulation d'hypothèses de travail* ».

Souvent, il se passait que l'un ou l'autre posait, justement au moment où on pensait avoir suffisamment clarifié un point et où l'on voulait passer à autre chose, une question sur un aspect qui ne lui parlait pas, qui n'avait pas de nom pour lui. Ceci relançait le questionnement au sein du groupe. Ces relances font qu'un groupe ne se repose pas sur les certitudes de certains discours pédagogiques et autres, se garde de la passion de l'ignorance et maintient un « *rapport à ce qui ne se sait pas* ». (Leblanc, 2010, p.110) Il s'agit là d'une expérience importante pour des enseignants – stagiaires, de constater qu'un sujet ou un groupe écarte inconsciemment du savoir.

L'approche dans sa globalité semble intéressante, parce qu'elle permet de voir et « *d'approfondir* » les ouvertures qu'offre une perspective qui considère la « *matière disciplinaire comme articulée aux désirs inconscients des élèves* », et qui peut être expérimentée « *par exemple dans le cadre d'un cours de littérature, d'histoire ou de sciences naturelles* ».

Le groupe offrait ses réflexions comme hypothèses. Les concepts psychanalytiques et autres constituaient une offre de savoir nécessaire ou utile pour mieux comprendre une situation et entrevoir éventuellement la vérité qui se « mi-dit » à travers une expérience. Par cette voie d'approche rigoureuse, mais non exclusive, le désir du stagiaire a été « suscité, [celui] d'éprouver la vérité de son être propre et celle du monde. Faisant sienne une hypothèse, il verra bien si elle corrobore ou contrarie son expérience, si elle l'aide à mieux rendre compte de ce qu'il cherche. Cette mise à l'épreuve répétée n'est pas autre chose que la mise en question du savoir, celui d'autrui ou le sien, qui se prétend, de soi, intangible. » (Denis Vasse, 1967) Le dispositif se voulait aussi une occasion à travers laquelle le stagiaire se libère de ce que le savoir de l'autre garantit la vérité de son expérience. Je ne peux qu'espérer que tour à tour le stagiaire « se fie à son propre savoir et s'en défie, renvoyé et mystérieusement confié à la vérité de son être comme à cela même qui manque à tout savoir et qui, pourtant le constitue ». (Denis Vasse, 1967)

4.7 *L'écrit et l'entretien constituent une certaine plus-value*

La *mise en écriture* d'une situation interpellante devrait elle aussi servir à articuler savoir et vérité. Or les réactions lors des interviews concernant la production écrite étaient partagées. Pour les uns cet exercice « *n'a pas nécessairement soutenu le processus de réflexion* ». Pour d'autres cela constituait « *un défi pour aller plus loin dans l'analyse d'une situation* ». L'écrit adressé au formateur-chercheur leur permettait d'avancer grâce au passage par l'Autre. Pour d'autres encore, « *il importait d'avoir une trace de ce qu'ils ont pensé et écrit à un moment de leur parcours de formation* ». L'écrit leur servait à se constituer ce que Paul Ricoeur (1990, p.167) appelle une « *identité narrative* ».

Certains interviews de recherche ont permis par la suite de faire ressortir des éléments du rapport à l'écrit de stagiaires. C'est ainsi que Christiane (le prénom a été modifié) parle de son expérience de s'être retrouvée « *dans un état averbal* », dans l'impossibilité d'une mise en parole, donc confrontée au réel à l'intérieur d'elle-même. Elle a vécu ce moment d'écriture sur soi comme « *une mise à nu, comme moment de se coucher sur une page* » pour faire plus tard l'expérience d'une « *crist-allisation du texte* ».

L'entretien entre le formateur et le stagiaire a été jugé « *très utile* ». Les stagiaires « *appréciaient d'avoir eu un feedback par rapport à leur écrit* ». Cette rencontre leur permettait de creuser encore une fois la problématique en question ou de « *transposer les catégories d'analyse sur d'autres situations* ». Dans la majorité des cas l'entretien permettait « *d'aller plus loin* », d'ajouter une « *nouvelle perspective* », un nouveau concept ou signifiant. Pour un stagiaire « *cette situation de confrontation avec le formateur a permis que spontanément d'autres associations surviennent* ».

5. **Premières conclusions**

Suite à ce premier temps de recherche, je pense pouvoir tirer quelques premières conclusions.

- Le dispositif d'analyse des pratiques à orientation psychanalytique constitue un des espaces temps où les stagiaires et le formateur peuvent s'autoriser à développer leur savoir-faire propre, à confronter le manque de savoir et la différence entre savoir et vérité ;
- Le travail dans un groupe d'analyse des pratiques, lié à un entretien clinique, a permis aux stagiaires de *prendre de la distance par rapport à certaines positions imaginaires*, au réel, de devenir sensible à la dimension du sujet inconscient en classe et de risquer un certain travail sur le rapport au savoir, les représentations et croyances qui sous-tendent aussi bien les gestes de l'enseignant que ceux des élèves. Les stagiaires ont pu développer pour eux de *nouveaux signifiants* sur lesquels ils ont pu prendre appui pour construire leur façon d'assumer la fonction d'enseignant ;

- Les stagiaires se constituaient comme des *témoins* vis-à-vis du collègue qui explicite son expérience et son questionnement. On peut constater à travers leurs paroles qu'ils désirent s'autoriser à risquer de nouvelles stratégies, à chercher et à vivre leur propre style ;
- *Une première analyse des transferts* en jeu dans le groupe m'a aidé à développer le dispositif. En tant que formateur-chercheur je me voyais mis à la place du sujet supposé sachant, de celui qui apporte du savoir sous la forme de concepts d'analyse. Je me voyais par ailleurs mis à la place de celui qui protège, qui garde un cadre de formation pas trop intime. C'est ainsi qu'un stagiaire se gardait de parler des « *concepts psychanalytiques* » pour utiliser le signifiant « *concepts philosophiques* ». Certaines résistances à présenter au groupe en un premier temps une situation peuvent être comprises comme une défense vis-à-vis d'un formateur comme sujet supposé savoir ou sujet supposé désirer. (Pierre Marie, 2004, p.199) Pour d'autres stagiaires, la question du désir de l'Autre se jouait dans le cadre de ce dispositif, en m'adressant par exemple la question : « *suis-je sur la bonne voie ?* » Or, à l'instar de l'analyste et afin de ne pas bloquer le processus de formation, il ne faut pas que le formateur s'identifie avec l'objet cause du désir du stagiaire. En effet dans un tel cas, le formateur risque que le stagiaire reste fixé imaginativement à son formateur, soit dans l'amour soit dans le rejet. En l'occurrence, il faut que le formateur soit lui-même un être de désir qui sur la base de ses propres manques reste en recherche permanente de nouveaux signifiants pour nommer une situation et ainsi la transformer. Une telle posture rend possible une identification symbolique qui permet le transfert du transfert (Guy De Villers 1999, 104) ;
- Cette attention aux transferts en jeu m'a finalement permis de me rendre compte de ma propre demande de reconnaissance en tombant par exemple à un certain moment dans un bavardage pédagogique qui dépassait manifestement le cadre et ma place dans le dispositif. Ceci a d'ailleurs mené à de vives réactions d'une stagiaire, dont les raisons lui restaient en partie inconscientes ;
- C'est aussi par rapport aux transferts qu'on peut montrer l'utilité du *dispositif à trois temps* : présentation, mise en écriture et entretien individuel avec le formateur. En effet lors du travail en groupe, certains stagiaires transfèrent le savoir sur leurs pairs, ce qui leur permet d'occuper une position plutôt passive et hors des échanges. Ce n'est que dans le cadre du travail d'écriture et durant l'entretien, que certains ont commencé à mettre en mots leurs résistances et certaines de leurs limites, « *comme celles d'avoir du mal à formuler ou à s'exprimer devant tant d'intellectuels* ». J'ai pu découvrir que les trois phases de la démarche ont des effets de coupure-lien et favorisent ainsi un processus de subjectivation et d'historisation auprès des stagiaires ;
- Un travail de réflexion commune sur le fonctionnement individuel dans le groupe, c'est-à-dire sur les transferts me semble opportun pour l'avenir. Ceci me semble déjà important d'un point de vue épistémique. Un tel travail offre aux stagiaires la possibilité de réfléchir leur vécu dans un groupe. Sans faire une analyse poussée, cela permet d'explicitier le fonctionnement des transferts : les demandes, les adresses, les aliénations en classe. Une telle démarche peut avoir aussi des effets au niveau biographique et identitaire, voire même thérapeutique ;
- Ce que j'ai pu constater à travers tout ce travail de formation et de recherche, c'est que le *désir de l'Autre* a une influence inconsciente sur les discours et les décisions du stagiaire en classe. Ce sont ses identifications aux discours des autres qui l'aident à constituer son identité, mais qui risquent aussi de l'enfermer dans des certitudes. Dans ce sens, le groupe d'analyse de pratiques permet de questionner une conception d'enseigner, de gérer une classe ou d'interpréter une relation. Le groupe d'analyse de pratique clinique constitue pour ainsi dire un moment de « rapport à ce qui ne se sait pas », à la vérité. Les manières d'y parler, d'y être affectés, d'y prendre du plaisir et de s'en rendre compte, permet de

mieux entendre ce que les élèves et leurs parents disent aux enseignants et de mieux leur répondre en tant que détenteurs de leur propre savoir. Voilà la raison d'une approche clinique à orientation psychanalytique, partant de l'hypothèse du « non-su », de l'inconscient.

6. Références et bibliographie

- Balint, M. (1988). *Le médecin son malade et la maladie. Bibliothèque scientifique*. Paris : Payot et Rivages.
- Bernfeld, S. (1925). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main : Suhrkamp (1973).
- Blanchard Laville, C.; Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant. In Boutin G. (dir), *La formation des enseignants en question*, Montréal : Editions nouvelles.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions* 86, 103-119.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlie E., Perrenoud Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?* (121-135). Bruxelles : De Boeck.
- De Villers, Guy (1999). Le sujet divisé et le désir de formation. In : E. Bourgeois, J. Nizet : *Regards croisés sur l'expérience de formation*, (pp. 81-108). Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J., Charlierx, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques*, Namur : PUF.
- Douville, O. (2006). *Les méthodes cliniques en psychologie*. Paris : Dunod.
- Freud, S. (1930). *Le Malaise dans la culture*. Paris : PUF, 1995.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (2005). *Des NOMS-DU- PERE*. Paris : Editions du Seuil.
- Leblanc, J.-P. (2010). Le réel, la jouissance, le hors-discours. Quelques réflexions sur le dispositif dit d'analyse de pratiques » *Psychanalyse* 18, 97-113.
- Leclaire, S. (1975). *On tue un enfant. Suivi du texte de Nata Minor*. Paris : Editions du Seuil.
- Lévy, A. (2006). *Analyse des pratiques*. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- Marie, P. (2004). *Psychanalyse psychothérapie : quelles différences ?* Paris : Aubier.
- Resweber, Jean-Paul (1996). *Le transfert. Enjeux cliniques, pédagogiques et culturels*. Paris : l'Harmattan.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Editions du Seuil.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles. - Un dispositif de formation Accompagnante. *Vie Pédagogique* 122, 7-11 avec errata dans le n° 123 – avril - mai 2002.
- Terrisse, André (2009). *La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques*. In : A. Terrisse, M. – F. Carnus (s. dir, de) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck.
- Vasse, D. (2001). *La vie et les vivants. Conversations avec Françoise Muckensturm*. Paris : Ed. du Seuil.
- Vasse, D. (1967). L'autorité du maître. *Études*, février 1967, 274-288, Paris ; in Le Globe-Trotter, n° 17 <http://www.denis-vasse.com/2009/09/1/%e2%80%99autorite-du-maitre/>
- Weber, Jean-Marie (2008). *Le tutorat comme métier impossible et de l'impossible*. (Thèse de doctorat soutenue le 2 juillet 2008 à l'ULP, Strasbourg).